

LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA CRECHE DE EDUCAÇÃO INFANTIL. DESAFIOS À DIVERSIDADE ETNICORRACIAL

SILVA, Claudionor Renato da. Pedagogo, mestre em Educação e pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Neab do Centro Universitário de Araraquara – Uniara. E-mail: claudionorsil@gmail.com.

OLIVEIRA, Edmundo Alves de. Sociólogo e Doutor em Sociologia. Vice-coordenador, docente e pesquisador do curso de Direito do Centro Universitário de Araraquara – Uniara. Coordenador-geral do Neab e do Nead – Uniara. Rua Carlos Gomes, 1338, Centro. CEP 14.801-340. Araraquara, SP.
E-mail: nead@uniara.com.br; direito@uniara.com.br; edmundosedmundo@yahoo.com.

RESUMO

As literaturas africanas e afro-brasileiras vêm despontando na prática educacional nacional, principalmente depois da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, promovendo o trato das relações etnicorraciais na educação básica. O artigo objetiva apresentar uma reflexão advinda dos resultados de uma prática pedagógica semanal, abordando a educação das relações etnicorraciais por meio da literatura infantil africana e afro-brasileira no contexto de uma classe de maternal I (crianças de 2 a 3 anos) de uma creche de educação infantil. Com uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizou-se o método da pesquisa participante com a elaboração de relatos de pesquisa. As observações registradas nos relatos permitiram constatar o que pesquisas ao longo dos anos vêm confirmando, quanto à resistência de se tratar a questão racial no espaço escolar. Permitiram também constatar que as literaturas africanas e afro-brasileiras são um substitutivo a algumas literaturas que afirmam e enrijecem o mito da democracia racial e, portanto, são obstáculos às Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Literaturas africanas e afro-Brasileira; Educação infantil; Relações etnicorraciais.

ABSTRACT

African and Afro-brazilian literature are rising in national educational practice mainly after the publication of the Laws 10.639/03 and 11.645/08 turning mandatory the teaching of African, Afro-brazilian and indigenous history and culture, offering the opportunity to treat racial ethnic relationships in basic education. The article aims to present a reflection based on the results of a weekly pedagogical practice, approaching the education of the racial ethnic relationships through African and Afro-brazilian infantile literature in a classroom of "maternal I" (2 and 3 year old children) of a nursery school. Based on a qualitative approach, this research used the method of participant research with the elaboration of a research report. The observation registers in the report allowed us to confirm the resistance to treat racial questions in scholar space. It was also possible to verify that African and Afro-brazilian literatures are substitutes for some literatures that affirm and fortify the myth of racial democracy and are, therefore, obstacles for the laws 10.639/03 and 11.645/08 in schools of basic education.

KEYWORDS: African and brazilian literatures; Children teaching; Racial ethnic diversity.

INTRODUÇÃO

A literatura africana e a literatura afro-brasileira constituem-se atualmente como componentes pedagógicos potencializadores para o ensino da história e cultura da África e seus descendentes, em solo brasileiro, conforme disposições das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Essas literaturas permitem a imersão nos contextos históricos, culturais e sociais de que são requeridas aos processos de ensino e aprendizagem da educação básica brasileira, para que estudantes tanto negros como não negros (re)conheçam as contribuições dos africanos e seus descendentes, no Brasil, na identidade da nação (religião, cultura, educação...).

A lei educacional a que se faz referência não se restringe a uma educação para negros, tampouco à escola pública. O texto é explícito quanto ao fato de que o ensino de história e cultura da África deve ser aplicado na educação básica, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares – estas últimas, sempre mais resistentes e neutras, onde, inclusive poucas pesquisas acadêmicas são empreendidas, não só em educação das relações etnicorraciais, mas em outros tópicos em educação, como fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, inclusão escolar, etc.

Quanto ao emprego dessas literaturas na educação infantil, as "Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais" (BRASIL, 2006) indicam que os processos de ensino e aprendizagem em oralidade, com aportes literários, devem ser marcados pela ludicidade, utilizando, por exemplo, as relações e diferenças entre as cores (da pele, dos objetos, etc.), objetivando a construção, pelas crianças pequenas, da identidade e pertencimento racial; que todos se percebam individualmente diferentes com iguais direitos.

As "Orientações" (BRASIL, 2006) afirmam ainda a urgência e a necessidade de as literaturas de fonte africana e afro-brasileira serem um campo a explorar/utilizar na educação infantil:

Os contos e as histórias povoam o universo infantil. Principalmente com relação aos contos, sempre se

ênfaticamente aqueles da tradição europeia (...) Não trazemos para a cultura escolar e para a cultura infantil os contos africanos, indígenas, latino-americanos, orientais. Para uma educação que respeite a diversidade, é fundamental contemplar a riqueza cultural de outros povos, e nesse sentido vale a pena pesquisar e trabalhar com outras possibilidades (BRASIL, 2006, p171).

Os professores encontram nesse território tão diverso e criativo, que é o infantil, possibilidades infinitas de aplicação dessas literaturas, articuladas tanto à história como à cultura, e que permitem interdisciplinaridades – e isso, é indispensável que ocorra – com as artes (musicalidade, cênicidade, plásticas e visualidades), brincadeiras, enfim, tendo sempre como foco a questão da diversidade. Isso independe – é importante que se afirme – que existam ou não crianças negras no público/classe da instituição escolar (SANTANA, 2006).

Perceber, acompanhar e implementar esses processos de educação da diversidade etnicorracial motivam pesquisadores e docentes negros(as) e não negros(as) a assegurar e efetivar, por meio de ações, os dizeres legais e regulamentares, tanto na educação infantil como nos ensinos fundamental e médio.

É justamente entre o dito e o que não acontece, portanto, o distanciamento entre as duas ações, que práticas de preconceito e discriminação são percebidas tanto nas crianças como nos adultos que atuam/trabalham na escola da infância. Isso tem perpetuado a neutralidade de posição política e profissional de alguns gestores e docentes escolares quando se trata das relações etnicorraciais, com falas como: "no Brasil não tem racismo" ou "somos todos iguais... cor não quer dizer nada..." Eis, então, os desafios da escola, dos docentes na ativa e dos cursos de formação inicial de professores, com a temática em questão.

O artigo pretende apresentar reflexões advindas da aplicação de uma prática pedagógica, estruturada a partir do Curso de Extensão "Literaturas africanas e a licenciatura em pedagogia: oportunidades de intervenção na educação infantil e ensino fundamental

(anos iniciais). A oficina pedagógica como espaço de formação"¹, ministrado a graduandos em Pedagogia (licenciatura) do Centro Universitário de Araraquara – Uniara, no segundo semestre de 2010, sob a coordenação-geral do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da instituição.

Com a metodologia qualitativa da pesquisa participante e da ação docente reflexiva (SCHÖN, 2008), organizou-se a aplicação de uma prática pedagógica semanal abordando a educação das relações etnicorraciais por meio da literatura africana e afro-brasileira no contexto de uma classe de maternal I (crianças de 2,5 anos a 3 anos), de uma creche de educação infantil, numa rede pública de ensino municipal.

Especificamente, o presente artigo objetiva:

- ✓ Refletir sobre o trabalho com a história e a cultura africana e afro-brasileira na creche de educação infantil, por meio da literatura, identificando as reações das crianças, dos aplicadores das atividades, da gestão e equipe escolar.

- ✓ Apresentar literaturas africanas e afro-brasileiras, atendendo aos dispositivos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, para o trabalho pedagógico na educação infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura nos permite penetrar nas relações históricas e sociais de um povo, de uma época. Pode-se até dizer que ela eterniza fatos. Esse diálogo literatura-história enuncia o passado, justifica o presente e lança opções ao futuro. Logo, ela instiga a reflexão, o questionamento (CEZERILO, 2008).

O real, a realidade, é cenário pelo qual o artista, amante da linguagem e das palavras, encontra a inspiração para a produção do texto literário. A literatura reflete a vida e, portanto, tem fortes implicações para a educação formal e não formal.

Por isso é que a Literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, que integra os currículos, sendo proposta a cada um como aparato intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A Literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a Literatura sancionada quanto a Literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1965, p. 36).

O autor e o leitor, no ato do contato com a obra literária, operacionalizam essa dinâmica apontada por Cândido (1965), pois o autor faz refletir, indica caminhos, aponta o passado, revela o presente e descobre possibilidades para o futuro próximo. O leitor e o ouvinte da literatura atuam sobre o "mundo" do autor, ressignificando em sua época a historicidade acumulada (CEZERILO, 2001).

Ação sobre o mundo, construção e desconstrução da realidade são aportes para que o leitor/ouvinte consiga "situar" o mundo, ao mesmo tempo em que nele se situa, construindo-se e sendo construído.

A literatura pode ser comparada a lentes de uma lupa. Variamos e mudamos as lentes, aproximamos e distanciamos a lupa ao objeto que investigamos – o mundo, as relações sociais – e, a partir dessas "olhadas", (des)construímos um modo de vida próprio, uma interpretação individual crítica. Para Morin, Ciurana & Motta (2003):

Sem dúvida, a função essencial da verdadeira literatura se resume a isso: mostrar a experiência anônima da humanidade traduzida em forma de saber e de conhecimento, tantas vezes deixada de lado pela

¹O curso está relatado e documentado no "Relatório de Ações de Extensão Universitária" (SILVA, 1997).

atividade acadêmica e intelectual, e hoje tão necessária para educar e educar-nos (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003, p.21).

De fato, seguindo os dizeres de Morin, Ciurana & Motta (2003), no caso das literaturas africanas e afro-brasileiras, eram produções não "enxergadas", anônimas, folclóricas, inferiores. Atualmente, não: são produções que emergem com força e legitimidade tanto no meio acadêmico como na sociedade.

A literatura africana, particularmente aquela pertencente aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – Palop (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), traduz uma proximidade à realidade dos afrodescendentes no Brasil pela presença da colonização portuguesa, efetivada na posse da terra pela força, impondo o idioma e decretando a morte da cultura e da tradição – obviamente, nunca sem resistência.

Em relação à colonização do Brasil, isso se deu primeiramente com os indígenas – termo esse dado pelos europeus e que necessita de uma reconfiguração, dando a esses povos seus próprios nomes, não os nomes dados pelos europeus, mas seus reais e ancestrais nomes – e depois com os negros aqui escravizados como mão de obra agrícola e serviços braçais.

Essa vivência com a escravatura e a colonização, mesmo com a investida de ruptura à tradição cultural e de identidade dada pelo colonizador, não impediu que essas pessoas tornassem ainda mais presentes e vívidos os valores e os conhecimentos herdados historicamente (SILVA, 1997), marcadamente oralizados e, depois, escritos, registrados. Lembrando que a oralidade é a marca dessas literaturas, como destaca Lacerda (2005):

Tratando da transposição das marcas da oralidade (símbolos, estruturas textuais e linguísticas) introduzidas no texto escrito (...) faz notar a especificidade da literatura africana ao integrar as "estruturas mentais do mito dentro da escrita", enquanto os ocidentais se limitam a contar o mito (LACERDA, 2005, p.85).

É também caracteristicamente híbrida (LEITE, 2003, 2008). Híbrida quer dizer que mistura mito (LACERDA, 2005), realidade, religião com um fundo de reflexão sobre o passado, o presente e o futuro, num sistema de ideias, de lógica, altamente organizados.

É isso que faz das literaturas africanas, segundo Leite (1998, 2003, 2008), um diferencial, no quadro das demais literaturas, especialmente aquelas que surgem após a independência dos países colonizados por Portugal, a partir do ano de 1975. Essas literaturas são conhecidas como literaturas *pós-coloniais* (*post-colonial*).

O termo *post-colonial studies* abrange questões tão complexas, variadas e interdisciplinares, como representação, sentido, valor, cânone, universalidade, diferença, hibridação, etnicidade, *identidade*, diáspora, nacionalismo, zona de contacto, pós-modernismo, feminismo, educação, história, lugar, edição, ensino, etc., abarcando aquilo que se pode designar como uma poética da cultura e criando alguma instabilidade no domínio dos estudos literários tradicionais (LEITE, 2003, p.6).

Os temas elencados por Ana Mafalda Leite na citação acima são aportados na proposta do pensamento pós-moderno, indicado por Goergen (2001), para quem a valorização de outros povos e culturas, que não a europeia, é tão importante quanto a das consideradas hegemônicas, "superiores". E, portanto, que o mundo não pode ser visto como tendo o centro do pensamento, da cultura e das artes na Europa, mas que os valores e culturas orientais, indígenas, africanos, enfim, são expressões de modo de pensar e ver o mundo, diferentes, individualizados, particulares e, acima de tudo, complexos (numa fala moriniana).

Essas particularidades das literaturas africanas Palop são comentadas também por Cezerilo (2008). Para esse autor moçambicano, o estudo sobre essas literaturas conduzem, inevitavelmente, a investigações na história, na política e na cultura dos países africanos, onde essas literaturas são produzidas. Memória

(história) e Identidade (cultura) são o que essas literaturas vão propor. Isso implica o fortalecimento da nacionalidade. Indica, além disso, a resistência à imposição colonial, no sentido de, mesmo tendo sido obrigados a esquecer, abandonar sua ancestralidade e valores, não o fizeram na prática: mantiveram vívidas suas esperanças e existências e, no momento certo, fizeram emergir sua identidade e raiz africana (LEITE, 2003; CEZERILO, 2001).

A "teia" literatura-história-cultura é, ao mesmo tempo, segundo Amâncio (2008), isolada e conectada, o que dá a tais literaturas, de acordo com Leite (2003), uma especificidade e singularidade, o que nos ajuda a compreender as contribuições desses povos na cultura e na identidade brasileira, objetivo principal da Lei 10.639 nas escolas.

Para Amâncio (2008): "Na implantação da Lei 10.639, há tempo ações/movimentos que se fazem com a história e a cultura afro-brasileiras, sobre ambas ou aquela(s) delas próprias, efetivada(s) por elas mesmas. (AMÂNCIO, 2008, p.40)."

Logo, o entrelaçamento das literaturas africanas Palop com a história e a cultura desses povos nos serve à efetivação, na prática pedagógica, prevista nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, tendo a vantagem de um mesmo idioma, o português, somado ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em 1990, dos países-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Saindo da discussão linguística, histórica e cultural, adentrando nos espaços da infância, nos espaços da educação infantil, a aplicação das literaturas africanas e afro-brasileiras na escola da infância, segundo Santana (2006), envolve pensar possibilidades de tratamento das relações etnicorraciais, prevendo, exatamente, que desde essa primeira etapa da educação básica se promova não só a apresentação, mas a valorização da história e cultura da África e do afrodescendente, de modo que, desde bem cedo, consigamos reverter o atual quadro de preconceito, discriminação e exclusão, tanto dos educandos, como dos educadores

negros(as), conforme Gomes (1995, 2005), Silva (1997), Silva (2009), Cavalleiro (2000).

Desenvolver essa prática educativa é cumprir as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que assevera que educar é:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Mas há de se considerar (SANTANA, 2006) que a especificidade da educação infantil, organizada sob a tríade alimentação, higiene e descanso, permeada pela dimensão pedagógica (BRASIL, 1998), abriga a educação das relações etnicorraciais, e as mesmas devem ser valorizadas nesses espaços da infância, o que "implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo" (SANTANA, 2006).

Desconsiderar a dimensão pedagógica das relações etnicorraciais é negar a sociedade em que vivemos, ou de uma forma mais contundente, é permitir que a visão da sociedade brasileira, defensora "silenciosa" do não racismo e do não preconceito, continue a manter o mito da democracia racial e, dessa forma, "vender" uma imagem de que negros e não negros são iguais, quando, na verdade, pesquisas de cunho governamental demonstram o contrário (MUNANGA, 2005; BRASIL, 2006). Mesmo porque a instituição família e outros contextos de socialização das crianças são nelas refletidos e, na medida em esses educandos crescem, se desenvolvem cognitivamente, afetiva e relacionalmente, vão emergindo as falas, os preconceitos e, por isso, são necessários os investimentos em processos de ensino e aprendizagem nas relações etnicorraciais, da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2006).

Desconsiderar a temática da educação das relações etnicorraciais na escola da infância, acima de tudo, é manter imagens do(a) negro(a), do(a) afrodescendente

como símbolos do samba, do pagode, do esportista famoso que superou a miséria, a pobreza, da imagem da empregada doméstica da mansão das telenovelas, enfim.

Nos espaços da infância é que podemos ver sendo colocados os princípios do respeito ao próximo, do assegurar da diferença para igualdade de direitos e, mais fundamentalmente, para a construção da identidade nacional brasileira, que não é única, nem homogênea, mas diversa, complexa e altamente conflituosa, principalmente no que diz respeito à dimensão econômica e social.

Certamente, é na educação infantil, no espaço do brincar, do criar, do imaginar que entendemos a diferença como um tema importantíssimo a ser vivenciado pelos infantis e pelos educadores da infância.

MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Com uma abordagem qualitativa, o método da Pesquisa Participante atendeu às propostas da pesquisa realizada (DEMO, 2004), visto que a imersão na prática, a percepção dos sentimentos e ações dos sujeitos são a fonte de análise do pesquisador que ali está para detalhar "imagens" e "gestos", interpretando-os.

Trata-se de um processo de sensibilização e que não objetiva a efetividade de mudança de percepção ou opinião, no momento, dado que a subjetividade e a forma como se dá a construção do sujeito não se resolvem com a aplicação de uma prática. Na pesquisa participante, o que se tem são construções categoriais analíticas (EZPELETA & ROCKWELL, 1989): intervenção, observação, participação e interpretação dos fatos com a máxima exatidão descritiva possível, com orientação no referencial teórico construído².

A metodologia escolhida para a pesquisa permite a observação da prática que dialoga com uma construção teórica que abarca, primeiro, um dispositivo legal e, depois – ao mesmo tempo –, um dispositivo teórico acadêmico,

a literatura, particularmente a africana e a afro-brasileira.

A pesquisa participante permite essa ação/interferência na prática que descreve a própria vivência da docência, reações, nuances e implicações teóricas de uma prática programada. Extrai-se dessa ação e reflexão na prática – ao mesmo tempo prática e teoria, teoria e prática –, elementos que responderam e trouxeram sentido ao que estava proposto, no tocante aos desafios de se trabalhar com as questões etnicorraciais na creche de educação infantil a partir das literaturas africanas e afro-brasileiras.

A pesquisa foi realizada numa sala de maternal I, com crianças de 2 a 3 anos, numa creche de educação infantil, de uma rede municipal de ensino.

Detalhando os procedimentos, temos: (1) Seleção de literaturas africanas e afro-brasileiras voltadas à educação infantil; (2) Organização do semanário de atividades, incluindo na atividade "Roda de Conversa" o trabalho com as literaturas; (3) Reunião de trabalho com a equipe da Sala de Aula, organizando a sala e as leituras a serem realizadas; (4) Elaboração do documento *Relatos de Pesquisa* durante a aplicação das atividades; (5) Tratamento dos dados descritivos coletados dialogando com a teoria construída.

A cada atividade aplicada era redigido um Relato de Pesquisa, com uma ou mais observações, incluindo comentários sobre a reação dos educandos, dos aplicadores e, numa dimensão exterior à prática, reações dos demais professores e equipe de trabalho da creche. Esses registros compõem os dados que recebem tratamento interpretativo, os *Relatos de Pesquisa*.

Primeiramente foi planejada uma semana de leitura de algumas literaturas africanas e afro-brasileiras, que permitiram outras atividades interdisciplinares: oralidade, musicalidade, história, enfim.

Cada atividade contou com a ajuda de dois colaboradores de sala. As observações em registro

²Nesse sentido, não se objetiva com a prática participante que as intervenções que irão gerar dados analíticos tenham uma positividade, quanto à mudança de atitudes, dado que conhecimento se constrói - perspectiva vigotskiana. Na presente pesquisa, para esta fase específica da formação escolar, a educação infantil, o desenvolvimento de atitudes é um processo que vai se desenrolar ao longo da vida escolar e social.

focalizaram a própria situação da prática, tanto do docente-aplicador-pesquisador, como dos colaboradores; ações e reações das crianças; opinião e posicionamento da gestão escolar, da equipe de trabalho da escola, bem como outros professores do espaço da creche. Incluiu também alguns apontamentos sobre as dificuldades de aplicação da prática, limitações e o que poderia ser feito diferente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta as literaturas infantis de raiz africana e afro-brasileira lidas e comentadas (conversadas) com as crianças. Mostra também o itinerário das conversas e as interdisciplinaridades³ promovidas, a partir da literatura, conforme disposições do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume 3 (BRASIL, 1998).

Título da obra	Itinerário das conversas	Interdisciplinaridades realizadas a partir da literatura
Ao sul da África (QUENTIN E REISSER, 2008) Literatura africana	Mostrando a África de hoje, tanto a branca como a negra. Mostrando que a África é um grande continente, composto por muitos países e cada um destes países possuem suas individualidades, singularidades	História Geografia Imagens/fotos (artes visuais)
A África, meu pequeno Chacka (SELLIER E LESAGE, 2008) Literatura africana	Relações dos netos com seus avós e a valorização da relação criança-adulto no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social	Geografia Imagens/fotos (artes visuais) Música
As pérolas de Cadija (RUFFINO, 2005) Literatura afro-brasileira	A história de Cadija tem similaridades com a versão europeia da Cinderela. Nessa nossa conversa com as crianças procuramos mostrar que na África também há reis, rainhas, príncipes e princesas. A história da princesa Cadija nos permitiu mostrar uma história já bastante conhecida delas, mas agora com um contexto de literatura africana	História
Por que o cachorro foi morar com o homem... (BARBOSA, 2001) Literatura afro-brasileira	Outra história contada de pai para filho na África. Aproveitamos para saber os nomes dos cachorros domésticos das crianças. Como alguns estão no início da linguagem e outros já falam a atividade foi bastante envolvente	História
O erborista que não cortava as plantas (PRANDI, 2007) Literatura afro-brasileira	Falamos sobre plantas medicinais e aproveitamos para um passeio em nosso jardim	Ciências

Quadro 1 – Obras da literatura africana e afro-brasileira utilizadas na pesquisa e as interdisciplinaridades possibilitadas pela atividade.

³Interdisciplinaridade defendida nesse trabalho como propõe Coll *et.al* (2006) e Petralgia (1993). Para Petralgia (1993): "entendemos, por conhecimento, o ato de compreender, relacionar e aplicar conceitos e abstrações em situações práticas. Conhecemos à medida que apreendemos a totalidade e suas partes no todo, reproduzindo-o como concretização do real no pensamento (...) E é nesse contexto que incluímos a interdisciplinaridade como uma possibilidade de romper com as fronteiras das disciplinas, unindo, assim, as diversas áreas do saber, no sentido de melhor oferecer ao aluno a visão do todo" (PETRAGLIA, 1993, p.30-32).

Essas literaturas evocam acima de tudo a mistura mito, sabedoria popular e filosofia africanos (LEITE, 2003; CEZERILO, 2008), marcados pela oralidade escrita que resistiu ao tempo mesmo sob o domínio e a imposição do colonizador português.

Verifica-se ainda que as produções dos afro-brasileiros procuram resgatar histórias da África reproduzidas aqui pelos escravos, seus descendentes; inclusive, é possível detectar que alguns dos famosos contos e histórias europeus e de outros povos estão repletos de similaridades – como a história "As pérolas de Cadíja".

O passeio pela África com fotos, imagens e mapas são indicadores interdisciplinares importantes, que apontam o trabalho entre uma ou mais disciplinas na pequena infância, oportunizando às crianças o contato e o estabelecimento de relações presentes no mundo, que passam a sentir-se parte integrante e agente.

Isso exige do professor de educação infantil – ao contrário do que muitos pensam e afirmam que na escola da infância só se brinca! – a construção do conhecimento científico, social, relacional, a partir das similaridades e da construção de mundo que a criança já possui e sobre esses vai construindo outros e outros conhecimentos. (COLL *et. al.*, 2006). A ludicidade, o brincar está presente, mas nunca, jamais, desconectada do conhecimento científico e dos conteúdos disciplinares.

As literaturas aqui elencadas e trabalhadas nas atividades visaram explorar o imaginário infantil, incentivar o diálogo, demonstrar as diferenças, afirmá-las, representá-las. Em nenhum momento discutiu-se racismo, preconceito; simplesmente se contou as histórias, se mostraram imagens, fotos da África e de pessoas negras.

Esse deve ser o mote de um trabalho na educação das relações etnicorraciais. Uma ação que não faz aflorar a inclusão/exclusão pela cor, pelo pertencimento racial. Aponta as diferenças e indica o caminho da igualdade de direitos. Não faz emergir nenhum sentimento racista por parte dos negros(as) em relação aos não negros(as).

As observações permitiram constatar o que

pesquisas ao longo dos anos (ROSEMBERG, 1998; BRASIL, 2006, SILVA, 2009, dentre outras) vêm confirmando quanto à resistência de se tratar da questão racial no ambiente escolar; isso, especialmente, por parte da gestão, dos docentes e equipe escolar. Pois, conforme os registros do estudo aplicado, se percebem a neutralidade de posicionamento da gestão e falas racistas no ambiente escolar.

A neutralidade de posição, incentivo da gestão escolar relativa à atividade e importância da semana da consciência negra:

A posição neutra da gestora e dos demais docentes e todo o restante da escola foi o mais marcante. Numa creche que convive num mesmo espaço de pré-escola, apenas uma sala, maternal I (crianças de 2,5 anos a 3 anos) tratou, durante toda uma semana, nas comemorações da consciência negra, temáticas do negro da África e do Brasil (RELATO DE PESQUISA).

A participação e envolvimento da gestão é imprescindível na educação das relações etnicorraciais e na implementação de uma pedagogia de formação anti-racista e antipreconceitos. Como afirma Monteiro (2006):

É preciso, portanto, evidenciar que todos os educadores têm a tarefa, juntos e apoiados pelos gestores – da escola e do sistema –, de implementar a Resolução CNE/CP 1/2004 em seus espaços de atuação; e se isto depende de obterem formação para tanto, este texto procura contribuir com esta tarefa formativa (MONTEIRO, 2006, p.122).

"Campanha de negro":

Outra situação que revelam a resistência da temática no ambiente escolar da creche de educação infantil, e que na verdade acontecia nos "bastidores" da escola, e que enfim no último dia fui alvo direto, foi quando uma das funcionárias se dirigiu a mim dizendo: "Já acabou a campanha?". "Que campanha?", rebati. "A campanha de negro." "Bem...", respondi, "não se trata

de campanha, mas de processos de ensino e aprendizagem para negros e não negros (portanto, brancos, indígenas e outras etnias e ascendências), de que a data da consciência negra não somente é uma afirmação de identidade aos negros, como também o reconhecimento por parte dos não negros e do Estado brasileiro das contribuições culturais, religiosas, linguísticas, bem como, uma ação corretiva dos danos especialmente morais a que os negros foram submetidos em todos esses anos, enfim..." Fui interrompido pela colega, que afirmava que tais iniciativas eram próprias de racismo, de racismo aos brancos, e que o debate de tal assunto só faz emergir as diferenças e manter os negros sempre abaixo dos brancos. A fala da colega que não quis continuar a conversa, enquanto todos os demais colegas permaneceram em "silêncio" – e eu gosto dessa palavra, pois me remete diretamente à Eliane Cavaleiro por isso a coloquei entre aspas –, mostra a evidência da resistência da temática etnicorracial e, pior, quando falas como essas vêm de uma pessoa (mulher) negra. Isso foi marcante tanto para mim, enquanto pesquisador, quanto para as colegas assistentes das atividades (RELATO DE PESQUISA).

A semana da consciência negra e a própria crítica da colega de trabalho evidenciaram que a data passou despercebida, além de esquecida, criticada por algumas pessoas da escola nos "bastidores" – pois, na hora em que o assunto "aflorou", houve silenciamento. O mesmo silenciamento racista e preconceituoso defendido por Cavaleiro (2000) e Silva (2009).

O Dia Nacional da Consciência Negra, segundo a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, além de lembrar a resistência do Quilombo dos Palmares, a escravização e o descaso do Estado com a pessoa humana negra, visa a mais que uma lembrança. Logo, não é uma "campanha". Busca, acima de tudo, que se afirme e se promova, de fato, o princípio de igualdade de direitos, o que poderá possibilitar, no futuro, uma educação de qualidade na educação básica e no ensino superior, que não seja preciso cotas para ingresso na

universidade e a educação pública seja tão boa que não seja preciso uma "melhor", a instituição privada. Que a educação básica possibilite iguais condições de acesso, o que dependerá, evidentemente, de mudanças sociais, econômicas... E a pergunta que fica é: será que nossos políticos e empresários estão interessados nisso?

Ainda no âmbito da atuação adulta na creche de educação infantil, destaca-se a formação de professores na temática da educação das relações etnicorraciais. Os colaboradores da atividade estão em formação inicial no curso de Pedagogia. Um dos colaboradores não é negro. Percebe-se a dificuldade em atuar sobre o tema, conforme o relato.

Outro ponto a destacar foi a perceptível dificuldade do auxiliar não negro em tratar da temática contando uma das histórias da África. Como ainda está em formação inicial num curso de Pedagogia, embora tenha experiência na creche de educação infantil, aquilo pareceu a ele constrangedor e, ao mesmo tempo – pude perceber isso em seus olhos –, desnecessário. Na vivência com a atividade da metade da semana em diante, este pode se soltar mais e participar mais ativamente, sem deixar transparecer – embora, não conseguisse – sua insegurança para com a temática (RELATO DE PESQUISA).

A observação nos remete a Monteiro (2006), para quem o pertencimento etnicorracial não é limitador nem limitante. Não se trata de professores(as) negros(as) trabalharem na questão, desenvolverem pedagogias referentes. Nem tampouco se trata de que, pelo fato de não haver negros(as) na sala de aula ou indígenas, não se deva discutir a temática do negro, da África, do afrodescendente, da cultura, da identidade nacional, enfim. É uma "tarefa de todos(as) os(as) educadores(as), independentemente do seu pertencimento etnicorracial" (MONTEIRO, 2006, p.123).

Dessa forma, os cursos de formação de professores, as licenciaturas, tanto a Pedagogia quanto as especialidades como Matemática, Filosofia, História, Biologia, etc., são devedoras a uma reestruturação de

seus currículos visando à educação das relações etnicorraciais, desde a educação infantil até o ensino médio (MONTEIRO, 2006; SILVA, 2011).

Em relação às crianças: o relato a seguir indica a viabilidade e urgência do trabalho na educação das relações etnicorraciais, a partir da primeira infância:

A execução da atividade no primeiro dia foi tranquila, exceto quanto ao fato de que, durante a exibição de algumas fotos da África às crianças, uma delas aponta a foto e diz que é um "macaco". Isso nos pegou de surpresa. Ficou evidente para mim e para as colegas assistentes que ali estava um traço de falas racistas com que possivelmente essa criança convivia. Pedi que repetisse para me certificar de que ela não estava enganada ou falando coisas como aquelas que imaginamos como "inocentes". Ficou evidente para nós que não se tratava de um engano, mas de uma associação perfeita entre um homem negro e um macaco, tal como as falácias literárias carregadamente racistas de Monteiro Lobato (RELATO DE PESQUISA).

A verificação de "falas" de racismo ao verem fotos de crianças negras da África demonstra o quanto a temática da educação das relações etnicorraciais é um trabalho em longo prazo, visto que refletem suas vivências – as das crianças – em suas próprias casas, a atitude racista e preconceituosa de seus pais ou parentes próximos ou, ainda, dos seus espaços de socialização.

Segundo Cavalleiro (2000), esse é o "silêncio do lar para o silêncio escolar", que em momentos como esse, de reflexão e conversa, emerge com força.

Verifica-se, no relato, o caráter interligador da literatura (LEITE, 2003; CEZERILO, 2008) de interpenetrar, quase ao mesmo tempo, o processo histórico e a cultura. Mais do que isso, o passado aproxima o presente, e este se iguala àquele. A fala da criança, em estágio de consolidação da linguagem, indica o emprego de uma palavra no contexto: uma pessoa "negra" semelhante a um "macaco".

A escola é um espaço importantíssimo para

superação desses estereótipos, ainda impregnados na sociedade brasileira. Assim:

(...) se a escola reflete o modelo social na qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas, e que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, temos nela as possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdade (PASSOS *apud* BRASIL, 2006, p.91).

A escola tem na sua função pedagógica e social desconstruir e construir estereótipos, concepções e ideologias, a fim de apontar e demonstrar a diferença, mas também esclarecer o direito, a igualdade. É a transformação da sociedade pela educação, e a transformação da educação pela percepção e sensibilidade de um novo modo de pensar o currículo e a pedagogia: um modo sistêmico, complexo (MORIN) e pós-moderno (GOERGEN, 2001).

Os desafios à prática e à docência:

Um dos primeiros embates na aplicação de histórias – e, acredito, na prática de um professor de creche – é de fato a execução de um projeto pedagógico para esta fase específica. O tempo de retenção é muito pequeno, o grau de locomoção, agitação das crianças é elevado e, se a equipe auxiliar não estiver junto ao professor, nada é possível fazer. Eles brigam uns com os outros, choram a todo tempo. Uma das grandes dificuldades sentidas no decorrer da semana foi manter as crianças atentas às histórias. As atividades pedagógicas na creche, a atuação de professores formados em pedagogia para atuação nesses espaços é muito complicada – deveria ser complexa, pois, segundo Edgar Morin, isso traria muitos benefícios a nós, educadores, e aos educandos –, pois o tempo de ação pedagógico é muito pequeno comparado com o cuidar e o atendimento às necessidades de alimentação, higiene, descanso e socialização das crianças. E dizer que tudo é pedagógico é uma falácia um tanto ingênu

nos círculos de cursos e HTPC's. Se assim for, então nossas mães e todas as mães do mundo são pedagogas sem ter passado pelos bancos da universidade! É preciso desmistificar esse "senso comum profissional" de que na creche tudo é pedagógico. Isso é diluir demais, simplificar demais algo extremamente complexo, sério e de caráter científico; quebra tudo o que se tem construído e se está construindo em educação infantil e, que, portanto, merece atenção e cuidados reflexivos de pesquisa e de ação docente. Se compreendidos na perspectiva moriniana, melhor ainda. (RELATO DE PESQUISA).

São questões em aberto a inserção de professores na creche de educação infantil para a ação pedagógica de cuidado, alimentação e descanso da criança pequena. A babá de antes é o mesmo cuidador de hoje? A diferença qual seria? Um diploma? Realmente tudo é educativo?

Também o debate romancista que educador é mais que professor ou que é necessário que o professor seja um educador... Tudo é uma simples problemática de semântica? Professor e educador estão imbuídos de uma mesma situação: a situação de um processo de ensino e aprendizagem que tem a criança como autogeradora do conhecimento. Que atividades promover? As literaturas africanas e afro-brasileiras promovem a autonomia da criança pequena? O tempo da roda de conversa, da contação, é um espaço de aprendizagem efetivo ou apenas "mais" um momento diferenciado do parque da creche?

Os desafios ao professor de creche estão postos. Esses desafios são questões em aberto em que prevalecem mais o senso comum profissional e a tal da "experiência" – "experientes" que não abrem mão de pensar o novo, de ampliar possibilidades e estratégias de mudança, especialmente, no tocante à educação das relações étnicorraciais.

Segundo os "Referenciais" (BRASIL, 1998), o papel do professor na creche deve estar submetido a uma vontade coletiva de valorização e respeito pelo educando, acima de tudo considerando suas origens e pertencimento racial na construção da leitura de

mundo, na diversidade.

Somada a toda essa discussão da prática, a ação de professores negros(as) e não negros(as) na educação das relações étnicorraciais evoca o desafio maior (SILVA, 1997) de romper com as resistências e pré-conceitos pessoais, de história de vida e aqueles ligados, geralmente, à insuficiência de uma formação inicial curricular na temática. Que desse "romper" sejam geradas atitudes positivas com relação ao uso das literaturas africanas e afro-brasileiras com vínculos interdisciplinares, para que na creche de educação infantil, com todos os entraves que essa faixa de escolarização apresenta e representa, seja no tocante à educação das relações étnicorraciais, seja em relação a outros temas, se tenha uma prática educativa cidadã que realmente conserve e respeite a diversidade, a diferença, o que exige uma postura política freireana por parte do educador, não apenas discursiva, mas prática, com ações, com atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos referimos, na introdução deste artigo, à distância entre o dito (o texto legal) e a realidade (a cotidianidade), nos referíamos a Du Bois (1999), que considera desagradável os fatos da cotidianidade, mas que tais fatos incentivam e motivam mudanças, avanços, a partir do pensamento, da reflexão para a ação:

Devem ser reconhecidos como fatos, porém como fatos desagradáveis; coisas que entravam as vias da civilização, da religião, do sentimento de decência. Só podem ser enfrentados de uma maneira – pelo alargamento e pela expansão da razão humana, pela universalização do gosto e da cultura (DU BOIS, 1999, p.146).

Os desafios à educação das relações étnicorraciais na creche de educação infantil são inerentes à própria atuação dos professores nessa faixa etária. E a prática com as literaturas africana e afro-brasileira com interdisciplinaridades (geografia, história, musicalidade e ciências, principalmente) permite perceber e identificar tais vias possíveis de aproximações, diálogos,

realizações didático-pedagógicas.

Por meio de uma atividade de 15 a 20 minutos, durante uma semana, a Semana da Consciência Negra (2010) – que não é semana de conscientização para negros, mas para toda a população brasileira, de todas as ascendências, pois indica a cultura e a identidade de nosso povo, o povo brasileiro –, foi possível apontar alguns desafios à diversidade etnicorracial na creche de educação infantil que serão superadas, conforme Du Bois (1999), não sem o "alargamento e pela expansão da razão humana, pela universalização do gosto e da cultura". E a literatura é um excelente instrumentalizador dessa potencialidade, a razão humana (DUBOIS, 1999, LEITE, 2003; CEZERILO, 2008). Os desafios são:

- ✓ Não reduzir a uma semana comemorativa o trato das questões etnicorraciais utilizando a literatura.

- ✓ Promover o envolvimento da gestão, da equipe escolar e de toda equipe de trabalho docente, a fim de que a consciência negra e o trato da diversidade etnicorracial não seja isolada - ou seja, tratada por atitudes espontâneas de um professor(a) negro(a).

- ✓ Tornar o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira um substitutivo a literaturas descontextualizadas (1) à atualidade dos estudos da diversidade etnicorracial e (2) da realidade africana, afro-brasileira. Tanto com relação à atualidade dos estudos como da realidade da África e dos descendentes escravizados no Brasil, muito do que há disponível nas escolas em termos de literatura infantil são de cunho racista e, portanto, enrijecem o mito da democracia racial.

Como propõe Santana (2006), a interdisciplinaridade por meio da literatura, no decorrer do ano, e não numa data específica, ajudará a desfolclorizar o dia da consciência negra, assim como se faz na educação infantil, todos os anos, com o dia do índio e sua caracterização primitiva, menor, selvagem, por exemplo.

Não entendemos que, no caso das escolas de educação infantil, retirar obras de cunho racista vá resolver o problema do racismo e do preconceito. Poderão, sim, serem lidos, usados didaticamente, desde que se contextualize a obra e possa ser demonstrado que se está

caminhando numa nova construção de nação, de relações sociais mais respeitadas, igualitárias; uma nação que reconhece os males que a escravidão trouxe aos negros e os males causados à matança cultural, religiosa e física também dos índios. Uma nação que atualmente reconhece a diferença e resgata o princípio da igualdade entre as pessoas, a igualdade de direitos e o respeito por culturas, modos de viver e de estar no mundo.

O trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileiras, nesta pesquisa, advinda do curso de extensão, proporcionou um reconhecimento de que a creche de educação infantil é um território potencial de reprodução das desigualdades raciais, do preconceito, e que as crianças passam por essas realidades sociais promulgadas e vividas pelo adulto. Além disso, mostra como se pode interdisciplinarizar com a música, a geografia, enfim.

Isso indica um importante observatório aos cursos de formação inicial quanto ao pensar a educação sob o ângulo da complexidade, do fator sistêmico. Acrescentamos ainda que há necessidade de cursos de formação continuada a gestores de escolas e coordenadores pedagógicos para o trato da questão, pois não basta escrever na Carta de Propostas da Escola, é preciso mais que isso, uma sobre os fatos "silenciosos", como afirmam Cavalleiro (2000) e Silva (2009).

Ao adulto docente, negro(a) e não negro(a) e à escola compete reverter o quadro social da discriminação. Ela é um fato. É silenciosa, mas é um fato. Nesse sentido, o trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileiras é alternativa viável, conforme propõem Amâncio, Gomes e Jorge (2008), à execução da Lei 10.639/03, em que a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros são contempladas.

As literaturas apresentadas e trabalhadas nessa turminha da educação infantil atendem e preenchem lacunas apontadas por Amâncio, Gomes e Jorge (2008) para quem:

Seria muito interessante se o trabalho aqui iniciado pudesse ser aprofundado e ampliado para a inserção da história, da cultura e da literatura africanas de língua inglesa, francesa, espanhola, suaíli, amárico, somali,

assim como a infinidade de línguas existentes nesse enorme e complexo continente. O desafio está lançado, pois tal trabalho ainda está por ser construído (AMÂNCIO, GOMES E JORGE, 2008, p. 151-152).

Acreditamos, assim, ter contribuído para a discussão, no âmbito da educação infantil, de que o trato das questões raciais e a apresentação do continente africano, por meio da literatura, são imprescindíveis nessa etapa da formação cidadã dos pequenos. E também, dado que os desafios da diversidade etnicorracial estão postos, se torna necessário, cada vez mais, que essas questões sejam trabalhadas nos cursos de formação inicial em Pedagogia e pelos professores, negros e não negros, em sua prática docente profissional.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, I.M.C; GOMES, N.L; JORGE, M.L.S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARBOSA, R.A. **Histórias africanas para contar e recontar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1965.
- CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto, 2000.
- CEZERILO, L.A.S. **Obra Poética de José Craveirinha e Eduardo White**. Utopia e Liberdade no Horizonte do Possível. Maputo, MOÇ. Texto Editores, 2008.
- COLL, C. *et. al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- DU BOIS, W.E.B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. (coleção polêmicas do nosso tempo)
- GOMES, N.L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GOMES, N.L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. IN: MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 143-154.
- LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1985.
- LACERDA, D. **O Conto, Género Superior da Literatura Moçambicana na visão analítica de M. Fernanda Afonso**. Revista Latitudes, n.º 25 – dezembro 2005, p.84-86. Disponível em < http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/17/25/17_25_21.pdf > Acesso em 25 set. 2009.
- LEITE, A.M. **Oralidades & Escritas nas Literaturas Africanas**. Lisboa, POR: Edições Colibri, 1998.
- _____. **Literatura Moçambicana: Herança e reformulação**. Revista Eletrônica de Literaturas de Língua Portuguesa (Sarára). v.1, n.1 Janeiro de 2008. Disponível em: < http://www.revistasarara.com/int_pente_finoTexto02.html > Acesso em 30 set. 2009.

_____. **Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais**. Maputo, MOÇ: Imprensa Universitária Universidade Eduardo Mondlane, 2003.

MONTEIRO, R.M. Licenciaturas. In: BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD 2006, p. 119-136.

MORIN, Edgar. CIURANA, Emílio Roger. MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2004.

ESPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2.ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

PETRAGLIA, I.C. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Pioneira Universidade São Francisco, 1993.

PRANDI, R. O erborista que não cortava as plantas. In: PRANDI, R. **Oxumarê, o arco Iris: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007, p. 50-55.

QUENTIN, L. REISSER, C. **Ao sul da África**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

RECEBIDO EM 15/6/2011

ACEITO EM 9/12/2011

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J.Q. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 73-72.

SANTANA, P.M.S. 2006 In: BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD 2006, p. 27-50.

SANTOS, J.R. As pérolas de Cadija. In: RUFINO, J. **Gosto de África: histórias de lá e daqui**. 4.ed.. São Paulo: Global, 2005, p. 3-7.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELLIER, M. LESAGE, M. **A África, meu pequeno Chacka**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

SILVA, C.R. Relatório de Ações de Extensão Universitária. **Literaturas africanas e a licenciatura em pedagogia: oportunidades de intervenção na educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). A oficina pedagógica como espaço de formação**. (Produção Técnica). Araraquara: Coordenação de Extensão Universitária do Centro Universitário de Araraquara, 2011. 35p.

SILVA, I. B. **O racismo silencioso na escola pública**. Araraquara: Junqueira & Marin/UNIARA, 2009b.

SILVA, P.B.G. BARBOSA, L.M.A. (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. Expressões do movimento negro. São Carlos: Editora UFSCar, 1997.